



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Aksjologiczny wymiar edukacji kulturalnej

Author: Alina Górniok-Naglik

Citation style: Górniok-Naglik Alina. (2010). Aksjologiczny wymiar edukacji kulturalnej. W: J. Uchyła-Zroski (red.), "Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce" (s. 237-247). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Alina Górniok-Naglik

Uniwersytet Śląski
Katowice

Aksjologiczny wymiar edukacji kulturalnej

Wprowadzenie

Proces kształcenia szkolnego ma na celu przygotowanie ogółu społeczeństwa do uczestnictwa w kulturze. Przedmiot: wiedza o kulturze stwarza szansę walki z wyjąłowieniem estetycznym młodzieży, z ich zawężoną wyobraźnią, co jest skutkiem wspomnianego ogłuszenia medialnego i ogłupienia przez kulturę popularną, masową. Możliwe staje się zmniejszenie dysproporcji między kulturą masową a kulturą wysoką. Przed nauczycielem omawianego przedmiotu stoi niezwykle odpowiedzialne zadanie, ponieważ ów przedmiot stanowi pole szerokich interpretacji. W zasadzie to od prowadzącego zajęcia zależy, jaki przyjmie on kształt, charakter, jakie ma spełniać cele. Przy konstruowaniu programu trzeba pamiętać, że kultura wraz z dojrzewaniem i rozwojem dorobku materialnego oraz intelektualnego ludzkości zmienia się i przekształca. Nawet ludzie wychowani w tej samej kulturze, której wytwory są nośnikami ogólnospołecznych wartości i znaczeń, tworzą sobie zindywidualizowany pogląd na sztukę. Trzeba zatem dostarczyć uczniowi wiedzy, która nie zaśmieszy jego umysłu, a pozwoli krytycznie podchodzić do kultury i sztuki. Nie wystarczy przekazać wiedzę encyklopedyczną, ale taką, która stanie się źródłem motywacji i energii do poszukiwania i odkrywania nowych znaczeń w sztuce i kulturze na co dzień.

Szczególnie istotne jest złączenie sfery przeżyciowej ze sferą działaniową i z poznaniem, co leży u podstaw założeń współczesnej dydaktyki. Ekspozycja uczenia się przez przeżywanie, zacieśnienia więzi między intelektualną a intuicyjno-emocjonalną sferą psychiki ucznia, jest jednym z czołowych założeń koncepcji własnej nauczania przedmiotu wiedza o kulturze, a przedstawionej

w książce *Sztuka w treściach nauczania. Na tropie korelacji i integracji w liceum*¹.

Edukacja w zakresie wiedzy o kulturze – zarys koncepcji

Złożeniem przydatnym w realizacji przedmiotu wiedza o kulturze jest przyjęcie **idei integracji** jako punktu wyjścia do organizowania i przeprowadzania cykli zajęć zintegrowanych. Idea ta jest jak najbardziej zasadna w odniesieniu do kształcenia na poziomie liceum. Należy podkreślić, że integracja to nie tylko łączenie bliskich sobie treści w układach wewnątrzprzedmiotowych czy międzyprzedmiotowych, ale to też — a może głównie — integrowanie działań edukacyjnych nauczyciela i uczniów w ramach pewnego kompleksu cyklu zajęć².

Projektując z uczniem zajęcia, nauczyciel powinien zintegrować ich działania w obrębie trzech podstawowych przestrzeni: 1) przestrzeni emocjonalnej — dzielenie się uczuciami, wyrażanie swej wrażliwości; 2) przestrzeni symbolicznej — odczytywanie znaczeń, symboli, dźwięków, słów, kształtów, barw, rozpoznawanie płaszczyzn estetycznych zawartych w sztuce; 3) przestrzeni intelektualnej — umiejętność krytyki, poprawnego wyrażania sądów i opinii³.

W realizacji omawianego programu możliwe jest eksponowanie czterech obszarów integracji: 1) integracji czynnościowo-strukturalnej, której istotą jest wytworzenie struktury wiedzy o cechach projektowania (poprzez wielokrotne analizowanie, syntetyzowanie, porównywanie wytworów sztuki w umyśle ucznia powstaną bardziej operatywne struktury wiedzy będące wynikiem powtarzania się czynności na dany temat); 2) integracji czasoprzestrzennej, interpersonalnej — integracji społecznej, która poprzez refleksyjną dyskusję umożliwi lepsze porozumiewanie się uczniom i zaistnienie w czasoprzestrzeni edukacyjnej; 3) integracji tematyczno-problemowej, która w mniejszym zakresie przyjmuje postać treści skorelowanych; 4) integracji autokreacyjnej — metaintegracji⁴.

¹ A. Górniok-Naglik: *Sztuka w treściach nauczania. Na tropie korelacji i integracji w liceum*. Kraków 2002, 332 s., a także: Eadem: *W dialogu sztuki z edukacją*. Toruń 2007.

² S. Frycie: *Integracja w nauczaniu*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1997, s. 260.

³ B. Dymara: *Edukacja poprzez język ku językowi. Wyzwanie dla kształcenia nauczycieli*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczycieli*. Red. G. Koć-Seniuch. Warszawa—Białystok 1997, s. 206.

⁴ Por. A. Górniok-Naglik: *Sztuka w treściach nauczania. Na tropie korelacji i integracji w liceum*. W: *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Deneck, T. Zimny. Częstochowa 2001 oraz por. B. Dymara: *Przestrzenie — obszary integracji a formy współdziałania*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Red. B. Dymara. Kraków 2001.

Nawiązując do znanych teorii doboru treści, w prezentowanej koncepcji znajduje zastosowanie kompleksowo-problemowy dobór i układ materiału. Uczeń spotyka się z rzeczywistością zintegrowaną. Sztuka jawi mu się jako całość, podlegająca różnorodnym przemianom i ewolucji na przestrzeni epok. Uczy się kompleksowo rozwiązywać problemy, wykorzystując wiedzę z różnych przedmiotów. Problem jest jasny i dookreślony w umyśle nauczyciela, zaś dla ucznia jest niewiadomą do rozpoznania, zanalizowania i rozwiązania przy współpracy z innymi uczniami i nauczycielem. Można tu również dostrzec elementy egzemplarycznego układu treści. Poszczególne korelaty treściowe muzyczno-literacko-plastyczne tworzą swoiste egzemplarze tematyczne (np. symbolizm w sztuce jako układ treści z wyeksponowaniem pokrewieństwa motywów symbolicznych występujących w poezji, muzyce i malarstwie tego okresu).

Obok integracji naczelną ideą, przydatną w realizacji proponowanych tutaj zajęć, jest **porządkowanie wiedzy w głowach uczniów odnośnie do wszystkich dziedzin sztuki — zgodnie z zasadą korelacji treści**. Korelację określamy jako „uwzględnienie w procesie nauczania określonych współzależności treściowych, występujących w tematyce przedmiotów objętych programem szkolnym”⁵. Dzięki korelacji treści uczeń będzie znał nie tylko poetów, pisarzy danej epoki, ale czołowych kompozytorów, najśłynniejsze obrazy, cechy stylu architektonicznego; będzie świadom związków następujących między poszczególnymi dziedzinami sztuki w zakresie stylu, formy, gatunku, kompozycji.

Kontakt ze sztuką powinien być wszechstronny, ponieważ im bardziej zróżnicowane będą środki odbioru, tym większy może być zakres odbieranych informacji. Stąd postulat korelacyjnego przedstawienia sztuki w trakcie cykli zajęć zintegrowanych, które umożliwi:

1. **Niewygaszanie kanałów informacyjnych i niewyczerpywanie się możliwości eksploratorskich kodu, a powstawanie kodu nowego, umożliwiającego odkrywanie ciągle na nowo tego, co już odkryte.**

2. **Analizę literatury, sztuk plastycznych i muzyki na płaszczyźnie motywów, tematów, symboli, a poprzez to eksponowanie związków sztuk na płaszczyznach: tematyki i najogólniejszych zasad budowy, stylu, gatunku.**

3. **Wykorzystanie w pracy z uczniem strategii efektywnego kształcenia.**

Każdy cykl zajęć składa się z 5 sekwencji, przy czym pokrewieństwa tematyczne, stylistyczne, formalne, gatunkowe znajdują swoje odzwierciedlenie w każdej z proponowanych do realizacji sekwencji treści.

Sekwencja pierwsza — to działanie projektujące na bazie kontaktu ze sztuką, łączące doświadczenia uprzednie z doświadczeniami obecnymi. W sekwencji tej następuje równoczesne prezentowanie utworów muzycznych, wytworów plastycznych, literackich z eksponowaniem współzależności treściowej —

⁵ J. Kulpa: *Korelacja w nauczaniu*. W: *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 290.

współzależności motywów, tematów, symboli. W trakcie owej prezentacji uczeń przechodzi od stanu relaksacji, poprzez wizualizację do afirmacji. Przy takiej prezentacji uaktywnione zostają obie półkule mózgu, a ponadto w kontakcie ze sztuką zostaje zaangażowany emocjonalny ośrodek mózgu (sztuka jest źródłem przyjemnych doznań), co porusza głębokie pokłady pamięci i sprawia, że proces uczenia się przebiega bardzo szybko⁶. Dodatkowo korelacyjne przedstawienie sztuki sprawia, że jawi się ona za każdym razem w nowej postaci, w nowych konfiguracjach, skłaniając odbiorców (uczniów) do zadawania coraz to nowych pytań. Dostarczone im informacje wychodzą w istotny sposób poza wspólny zasób informacji, który zbiorowość uczniów już posiadała. Skłania to ich do nowej organizacji kodów. Tym samym uczniowie nie będą posługiwali się kodem martwym, ale nowym, łączącym przekazy nowo powstające i dawne, co spowoduje przeniknięcie do głębszych pokładów informacji, wykraczających poza mit o wiecznych wartościach, tchnących niekiedy banałem. Młodzież na nowo odkrywa to, co odkryte, a informacje płynące ze sztuki jawią się jej jako nowe i aktualne. Realizacja **sekwencji drugiej to wykorzystanie doświadczeń i ich przetwarzanie** w wyniku uprzedniej wizualizacji i afirmacji. **Sekwencja trzecia dotyczy bogacenia i selekcji informacji**; zaś **sekwencja czwarta — ich poszukiwania i przetwarzania**. Szczególną rolę w omawianym cyklu zajęciowym spełnia **sekwencja piąta, obejmująca syntezę, ocenę i klaryfikację wartości**, leżącą u podstaw tworzenia indywidualnych systemów wartości, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

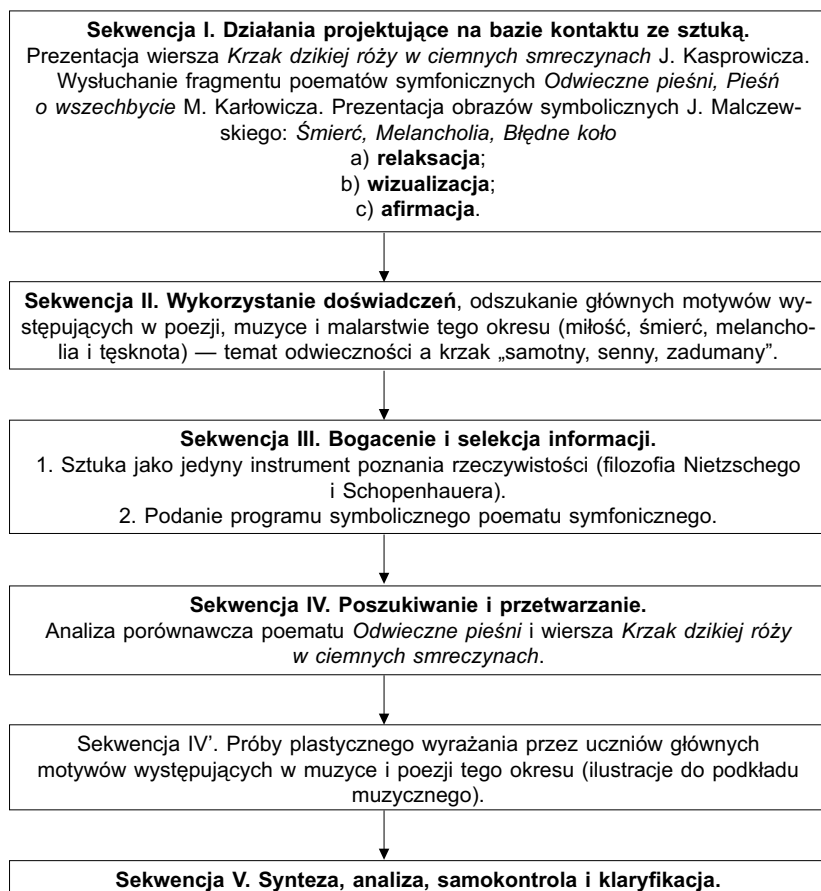
Prezentacja sztuki w układach korelacyjnych powoduje uruchomienie i wykorzystanie w procesie kształcenia różnych systemów reprezentacyjnych — wizualnego łącznie z audytywnym, a nawet kinestetycznego w trakcie samodzielnych działań młodzieży na bazie sztuki (realizacja sekwencji IV')⁷.

Omówione tu podejście do problemu prezentacji sztuki i jej przybliżania uczniom umożliwia rozwijanie kilku typów inteligencji łącznie, zgodnie z zasadą semiautonomiczności, wedle której nie ma takiego typu inteligencji, który rozwijałby się niezależnie i nie byłby powiązany z innymi. Mamy tu zatem możliwość rozwijania inteligencji: językowej, wizualno-przestrzennej, muzycznej, kinestetycznej, interpersonalnej (ze względu na specyficzne relacje wytwarzające się w toku wspólnych dyskusji między uczniami). Ponadto możemy rozwijać także ich inteligencję intrapersonalną — albowiem sekwencja V obejmuje proces syntezy, samokontroli i klaryfikacji wartości, czyli zmusza uczniów do wsłuchania się w siebie, we własne uczucia, w uznawane przez siebie wartości, co prowadzi do podniesienia poziomu ich samoświadomości⁸.

⁶ A. Smith: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Tłum. K. Gałązka. Katowice 1997, s. 25—29.

⁷ A. Górniok-Naglik: *Sztuka w treściach nauczania...*, s. 169—174.

⁸ G. Dryden, J. Voss: *Rewolucja w uczeniu*. Poznań 2000, s. 344, 346, 348, 350, 352, 354, 356.



Rys. 1. Schemat zajęć zintegrowanych: „Symbolizm w muzyce na tle uwarunkowań filozoficzno-estetycznych epoki popartych przykładami z literatury i plastyki”

Pośród znanych modeli uczenia się i nauczania dominującym jawi się tu **synektyka** — uczenie się myślenia metaforami i **model uczenia się przez wspólne badania** (model społeczny — kontinuum uczenia się zespołowego)⁹.

Istotą modelu synektycznego jest produkowanie i wykorzystywanie metafor oraz wprowadzanie uczniów w świat nielogiczny. Aby tworzyć metafory, należy tymczasowo zawiesić prawdziwość sądów o świecie. Zabieg ten nie stanowi trudności dla dzieci przedszkolnych, a w późniejszym okresie są do tego zdolni dopiero dorastający, na skutek rozwoju myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego. To jeszcze jeden dowód przemawiający za koniecznością, wręcz nieodzownością zastosowania synektyki w kontekście poznania sztuki przez młodzież licealną.

⁹ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins: *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Tłum. K. Kruszeński. Warszawa 1999, s. 68 i 98.

W tak pomyślanym i organizowanym kształceniu mamy do czynienia z synchronizacją prawej i lewej półkuli mózgu z naciskiem na „**prawopółkulowy styl przetwarzania informacji**”, na co mają wpływ ćwiczenia z przewagą wizualizacji lub ekspresji wizualnej¹⁰.

Spośród strategii kształcenia wymienionych przez Wincentego Okonia w jego koncepcji wielostronnego nauczania — uczenia się do realizacji omawianego przedmiotu najbardziej przystaje **strategia emocjonalna i problemowa**. Obcowanie ze sztuką, jej prezentacja, analiza i porównywanie, metaforyzacja dostarczą uczniowi przeżyć estetycznych i będą stanowić podstawę oceny i wartościowania. Pierwiastek emocjonalny spotęgowany zostanie jeszcze w trakcie rozwiązywania problemów o kompleksowej strukturze. To wszystko spowoduje przyrost określonej wiedzy i odzwierciedli się w działaniu uczniów — jeśli nie twórczym i artystycznym to na pewno w aktywności kulturowej opartej na świadomym wyborze sztuki, bądź jej określonego rodzaju.

W realizacji przedmiotu wiedza o kulturze szczególnego znaczenia nabiera eksponowanie w toku zajęć **relaksacji, wizualizacji i afirmacji**. Zwracając uwagę na dobór odpowiednich metod i technik relaksacji, wizualizacji i afirmacji, mamy na myśli uwzględnianie uprzedniego doświadczenia uczniów. Słuchając muzyki, fragmentów literackich, oglądając dzieła sztuki, uczniowie będą się wprowadzać w stan relaksacji, będą łączyć doświadczenia obecne z uprzednimi, pozwalając sobie na swobodny przepływ myśli bez interwencji z zewnątrz. Będą konstruować w myśli wypowiedzi na temat zaobserwowanych cech wspólnych sztuki (koncentrując się zarówno na szczegółach, jak i na zjawiskach rozpatrywanych w skali globalnej). Ta samodzielna praca powinna doprowadzić do afirmacji, czyli stwierdzenia przez ucznia — „jestem twórczy, spostrzegawczy, pomysłowy, potrafię analizować, syntetyzować”, a także powinna uruchomić pozytywną motywację do dalszych działań oraz często skrywany potencjał twórczy ucznia, prowadząc do integracji autokreatywnej (uczeń udziela sobie odpowiedzi na pytania: jak myślę?, jakim jestem badaczem, twórcą?, jak odbieram i klasyfikuję wartości?). Takie podejście jest ponadto gwarantem aktywizacji uczniów w toku zajęć.

Pragnę podkreślić, iż szczególnie ważne jest, aby zawsze rozpoczynać realizację kompleksu od bezpośredniego kontaktu ucznia ze sztuką, od przeżycia estetycznego (według modelu relaksacja — wizualizacja — afirmacja), a następnie za pomocą modelu synektycznego i uczenia się przez wspólne badanie, przez procesy analizy, syntezy, porównania doprowadzić do klaryfikacji wartości, warunkującej zachodzenie integracji autokreatywnej.

Techniki klaryfikacji wartości umożliwią uczniowi osiągnięcie wspomnianej już wcześniej integracji autokreatywnej — metaintegracji. Klaryfikacja w odnie-

¹⁰ Ibidem, s. 63.

sieniu do zmiany zachowań młodzieży wpłynie pozytywnie na wzrost poziomu samooceny oraz na dokonanie samodzielnych i rozważnych wyborów. W każdym kompleksie powinien być czas na stawianie sobie przez młodzież introspektywnych pytań w odniesieniu do doznań estetycznych wyniesionych z kontaktu ze sztuką typu: co lubię, a czego nie toleruję?, co cenię i uznaję za piękne i szlachetne?, czego nie cenię, co uważam za brzydkie, złe?, co mnie zachwyca, a co mnie napawa obrzydzeniem?¹¹

Obcując z wartościami zawartymi w sztuce, uczeń ma możliwość zetknięcia się z transcendentną triadą wartości uniwersalnych, albowiem kultura, w której samorealizuje się człowiek, opiera się na założeniach i normach ponadczasowych. Wspomniana triada wartości stanowi podstawę edukacji zorientowanej humanistycznie, a obcowanie z nią umożliwia jednostce samopoznanie, samourzeczywistnienie i samorealizację poprzez prawdę, dobro i piękno.

Edukacja kulturalna podstawą wychowania do wartości

Obcowanie ze sztuką jest sytuacją aksjologiczną związaną z odkrywaniem wartości. Poza naturalną reakcją na układy bodźców zmysłowych aktywność podmiotu uwarunkowana jest zrealizowanymi w dziele wartościami i możliwościami ich odkrycia. Wynika stąd, że edukacja kulturalna młodzieży stanowi istotny element ich kształcenia aksjologicznego, przy założeniu, że oznacza ono „rozwijanie i doskonalenie w człowieku sfery odpowiadającej za sposób rozumienia pojęcia wartości, za procesy wartościowania, postawy wobec wartości i dążenie do wartości”¹².

Dzieło sztuki jako komunikat międzypokoleniowy niesie z sobą wartości umożliwiające dialog ponad granicami czasu. Dzięki nim treść i zakres współczesnej świadomości ulega nieustannemu rozszerzaniu i wzbogacaniu. Za sprawą wspomnianej triady wartości uniwersalnych, zawartych w sztuce, mamy możliwość rozwijania osobowości uczniów. Dobro formuje osobowość człowieka, wyzwala spod presji dóbr materialnych i konsumpcji, chroni przed czynieniem zła i niegodziwości, sprzyja rozwojowi duchowości i otwiera na sprawy świata, innych ludzi oraz ich potrzeby. Prawda chroni człowieka przed zakłamaniem, zaś piękno jest źródłem radości. Pozwala ono lepiej i łatwiej znosić trudy życia. Dlatego wartości nie są czymś, co istnieje „samo w sobie”. Są istotnym składnikiem ludzkiego świata, w tym świata sztuki¹³.

¹¹ K. D e n e k: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999, s. 56.

¹² K. O l b r y c h t: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2002, s. 89.

¹³ K. D e n e k: *Wartości i cele w edukacji szkolnej*. Poznań—Toruń 1994, s. 19, 20.

Sztuka, w całej swej rozciągłości, ma za zadanie pomóc człowiekowi w ustaleniu jego własnej tożsamości, ma wydobywać i eksponować właściwą wartość osoby ludzkiej, wartość zakorzenioną w prawie osoby do prawdy, w wolności, w godności¹⁴. Tylko za sprawą wolności wewnętrznej osoby, pojmowanej jako prawo do posiadania i wyrażania własnych myśli, kierowania się własnym sumieniem, możliwa staje się ocena dzieła sztuki, ocena, która powinna być nie tylko stwierdzeniem wartościującym pozytywnie lub negatywnie dzieł, ale która powinna się stać wytyczną, drogowskazem przyszłych działań nakierowanych na siebie, na innych i świat.

Człowiek może wzmagać za sprawą wartości intensywność swego istnienia. „Człowiek jest bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości niejako (skazany) — jeśli tylko naprawdę chce być człowiekiem”¹⁵. Wartości odczytane w dziełach sztuki powinny urzeczywistniać się w działaniach człowieka skierowanych na siebie, swój rozwój, a także w czynach podjętych ze względu na inne osoby, **czyli powinny stać się wartościami moralnymi**. One bowiem urzeczywistniają się w działaniach skierowanych ku innym¹⁶. Rozpoznawane wartości w pewien sposób nam się narzucają, opanowują nasze odczuwanie, kazań odpowiedzieć emocjonalną akceptacją bądź odrzuceniem. W procesie współbywania ze sztuką powinniśmy dążyć do rozpoznania pełnego rozeznania i określenia poruszającej nas wartości. Wtedy możliwym staje się przejście od doświadczenia (odczuwania) wartości do ich poznawania¹⁷.

Otwarcie na wartości, nawet w najszerszym zakresie, okaże się niewystarczające, jeśli nie będzie uwzględniało ich uporządkowania hierarchicznego¹⁸. Istnieje zatem szczególne zapotrzebowanie na edukację aksjologiczną pojmowaną jako edukacja do świadomego wybierania wartości i określania ich hierarchii jako podstaw konstruowania własnej filozofii życiowej, własnego programu autokreacji¹⁹. Uczniowie powinni odkrywać i porządkować wartości jako istoty wolne i świadome, usiłujące zrozumieć siebie, innych i swój świat.

Świat wartości każdego człowieka zależy od typu kultury, w którą jest on włączony, oraz od siły związków z nią. Nasz sposób wartościowania i oceniania

¹⁴ A. Kaczor: *Jan Paweł II „O wychowaniu przez sztukę”*. W: *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*. Red. T. Szkołut. Lublin 1995, s. 186.

¹⁵ W. Stróżewski: *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*. W: *Idem: W kręgu wartości*. Kraków 1992, s. 38.

¹⁶ U. i W. Morszczyńscy: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. W: B. Dymara, K. Denek, U. i W. Morszczyńscy: *Dziecko w świecie wartości*. Cz. 1. Kraków 2003, s. 66, 67.

¹⁷ Ibidem, s. 58.

¹⁸ A. Węgrzecki: *Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej*. W: *Edukacja aksjologiczna*. T. 1: *Wymiary — kierunki — uwarunkowania*. Red. K. Olbrycht. Katowice 1994, s. 20.

¹⁹ K. Olbrycht: *Edukacja aksjologiczna — próba interpretacji i zarys programu*. W: *Edukacja aksjologiczna...*, s. 77.

wynika w dużej mierze, której częścią świadomie lub nieświadomie jesteśmy. Ważne jest, aby w edukacji obok eksponowania wolności wyboru i podmiotowości uczniów zwrócić uwagę na różne koncepcje świata i człowieka wraz z konsekwencjami, jakie ich świadomy wybór ma dla hierarchii wartości²⁰.

Obcowanie z wartościami wyznacza osobie nowy horyzont działania, zmienia spojrzenie na stan świata, który nie jest już widziany jako definitywny i w kształtowaniu którego osoba może mieć swój udział. **Niepowtarzalność osoby ludzkiej wyraża się bowiem przede wszystkim w sposobie dążenia do wartości i urzeczywistniania ich, a nie w odmienności utworzonych z nich indywidualnych systemów**²¹.

Eksponując w toku zajęć z wiedzy o kulturze proces klaryfikacji wartości, nauczyciel powinien doprowadzić do rozwoju refleksyjności u uczniów, ma za zadanie celowo i świadomie organizować im doświadczenia ze sztuką i to nie tyle w kontekście możliwości, ile konkretnych wymagań wymuszających na nich wysiłek i aktywność poznawczą połączoną z aktywnością twórczą. Powinien formułować pytania tzw. esencjalne o istotę, które traktujemy jedynie jako wskazanie kierunku myślenia²².

Brak dbałości o docieranie do istoty skutkuje jedynie wzrostem wiedzy i nie wpływa na zainteresowanie sztuką, na głębsze przeżycia, które mogłyby skłonić uczniów do refleksji nad sobą, innymi i światem.

Dobry nauczyciel powinien poszerzać zakres swobodnych decyzji wychowanków i równocześnie dostarczać im danych do podejmowania decyzji pozytywnych. Postulując przyjęcie w autokreacji horyzontu wartości obiektywnych, należy podkreślić, że człowiek musi wprawdzie uczyć się obiektywnie i słusznie, by później na tej podstawie dokonywać świadomych wyborów i urzeczywistniać to, co własne. W tym procesie rola nauczyciela sprowadza się do udzielania uczniom pomocy polegającej na uświadomieniu im istnienia obiektywnego sensu świata i wartości, prowadzącego do uzyskania powinności oraz do uprzytomnienia im ich wolności i odpowiedzialności wobec odkrywanego sensu (wartości)²³.

Konkluzja końcowa

Wychowanie do wartości ma szczególne znaczenie w dobie współczesnej fragmentacji kultury. Inaczej mówiąc, obserwujemy zmianę stosunku ludzi do

²⁰ J. Puzynina: *Wokół wartości*. W: *Edukacja aksjologiczna...*, s. 18.

²¹ U. i W. Morszczyński: *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata...*, s. 52.

²² Ibidem, s. 108, 109.

²³ K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno...*, s. 146.

wartości, która to zmiana stanowi jeden z najistotniejszych wyznaczników dokonujących się obecnie przemian kulturowych. Wiąże się to ze zmiennością wyborów, a nawet równoczesną akceptacją wartości przeciwstawnych należących do różnych porządków aksjologicznych. Przywołana powyżej fragmentacja kultury „oznacza przede wszystkim trwałe — jak się wydaje — rozbięcie zwartego systemu wartości tradycyjnych jako fundamentu egzystencji ludzkiej w różnych kontekstach kulturowych, ale również próby konstruowania z pozornie nieprzystających do siebie fragmentów pochodzących z różnych kultur jakiejś zastępczej i stale aktualizowanej całości aksjologicznej”²⁴.

A. Grzegorzcyk twierdzi: „Oddziaływanie wychowawcze można opisać jako ofiarną pomoc w rozumieniu wartości przez wychowanka przy równoczesnym zostawieniu mu ostatecznej decyzji, jeśli doszedł do momentu poważnego decydowania”²⁵. Efektem pomocy nauczyciela powinno być rozpoznanie, przyjęcie, zrozumienie przez wychowanka wartości, o które chodzi wychowawcy. Struktury wartości (indywidualne ich systemy) są tworzone bowiem na podstawie różnych konfiguracji wartości składowych. „Uczyć się wartości, to uczyć się ich zestawiania w różne formacje”²⁶. Stąd też istotą edukacji kulturalnej jest stworzenie takich warunków, aby uczniowie mogli tworzyć różne konfiguracje wartości i aby tą drogą zapewnić regulacyjną funkcję wartości wobec ich zachowań i działań. Równocześnie należy podkreślić, że tak pojęta edukacja kulturalna staje się edukacją aksjologiczną zakładającą wcześniejsze wychowanie do wartości. Oznacza to, że w późniejszym życiu, osiągnąwszy już poziom bardziej autonomiczny, młody człowiek zechce zmienić wskazywany mu wcześniej kierunek wartościowania. Będzie on dokonywał świadomych modyfikacji w obrębie hierarchii standardów wartościowania i dookreślał ich miejsce w swoim życiu. Aby jednak mógł tego dokonać, musi dysponować bogatą bazą doświadczeń i narzędzi ich przekształcania. W obrębie edukacji kulturalnej ma ich dostarczyć nauczyciel. Ma on nie tylko nauczać o wartościach i wartościowaniu dzieł sztuki, ale w wymiarze propedeutycznym ma kształcić uczniów do świadomych zachowań w sytuacjach wyboru, do świadomego zajmowania postaw wobec rozpoznanych wartości, a także kształcić umiejętność analizowania miejsca wartości w przyjmowanej hierarchii i wewnętrznej zgodności tejże hierarchii (co stanowi warunek, by mogła ona stanowić „system aksjologiczny” wyzna-

²⁴ D. Kubinowski: *Rewitalizacja tradycyjnych wartości we współczesnej kulturze: etnopedagogia wobec globalizacji*. W: *O nowy humanizm w edukacji. Materiały nadesłane na ogólnopolską konferencję naukową (Puławy 18–20 września 2000 r.)*. Red. J. Gajda. Kraków 2000, s. 359.

²⁵ A. Grzegorzcyk: *Non-vidence: wychowanie do negocjacji, demokracji i współistnienia*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa 1996, s. 91.

²⁶ D. Zalewska: *Kulturoterapia jako edukacja aksjologiczna*. W: *Edukacja aksjologiczna...*, s. 92.

czający psychiczną autonomię wartościowania)²⁷. Zarysowana powyżej koncepcja przedmiotu wiedzy o kulturze w świetle dotychczasowych badań własnych, spełnia ten tak ważny, jeśli nie priorytetowy, postulat współczesnej edukacji.

²⁷ K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno...*, s. 91; oraz zob. *Edukacja aksjologiczna*. T. 2: *O odpowiedzialności pedagoga*; oraz T. 3: *O tolerancji*; a także T. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*. Red. K. Olbrycht. Katowice 1999.

Alina Górniok-Naglik

An axiological dimension of cultural education

S u m m a r y

The very text presents the scope of the teaching conception of the knowledge of culture taking into account the requirements of the contemporary didactics, including education centred on the education to values. Students' relationship with art understood correlatively makes it possible for them to recognize and understand universal values hidden in it. They also contain freedom, responsibility and dignity. It is worth emphasizing that the values included in art take on the form of ideas, thoughts, conceptions of mental experiences which well recognized and reinforced, result in shaping desired attitudes and orientations. In other words, the system of values of an individual reveals in the model of life orientations preferred by him/her. Thus, the aim of the cultural education is, among others, to serve the individual in achieving the real possibility of a creative participation in the world of symbolic culture, self-cognition and self-realization.

Alina Górniok-Naglik

L'aspect axiologique de l'éducation culturelle

R é s u m é

Le texte présente une esquisse de la conception d'enseignement de l'*Education de l'art* en prenant en considération des exigences de la didactique contemporaine, y compris l'éducation orientée vers les valeurs. Les rapports corrélatifs entre les élèves et l'art permettent de reconnaître et de comprendre des valeurs universelles qu'il porte. Parmi ces valeurs on compte également la liberté, la responsabilité et la dignité. Il faut souligner que les valeurs portées par l'art revêtissent la forme d'idée, de pensée, de conception des sensations émotionnelles qui, bien reconnues et consolidées, résultent par la formation des attitudes et des orientations désirées. Autrement dit, le système de valeurs de l'individu se manifeste dans le modèle des orientations préférées par lui dans sa vie. C'est pourquoi l'objectif d'éducation culturelle est, entre autres, servir à l'individu à atteindre une possibilité réelle de participer activement dans le monde de la culture symbolique, de se connaître et de se réaliser.